Praca w Klasach Łączonych
rok II–1934/5 Nr. 8
WARSZAWA

BIBLJOTEKI SZKOLNE W ŚRODOWISKACH WIEJSKICH [1)]

I. UWAGI WSTĘPNE.

Jak dawno powstał problemat szkoły, tak dawno istnieje zagadnienie szkolnej książki. Szkoła i książka splatały się zawsze w jedno, nierozdzielne zagadnienie. Reformatorzy w ubiegłych stuleciach, myśląc o nowych zrębach szkoły, nie pomijali nigdy książki. Wszędzie, gdzie kuły się nowe myśli, dotyczące szkoły, występował problemat książki, podręcznika.

Pojęcie podręcznika szkolnego i książki do czytania kilka dziesiątków lat temu wstecz, nie było zróżniczkowane. Podręcznik był najczęściej dla uczniów jedyną książką do czytania. Obecnie jest inaczej: inne wartości chcemy widzieć w podręczniku, inne zaś w książce, niezwiązanej z codzienną nauką w szkole. Realizujemy nowy ustrój szkolnictwa. Jeżeli chodzi o podręczniki szkolne, reforma i dostosowanie ich do nowego ustroju i nowych programów postępują w szybkiem tempie. Natomiast jeśli chodzi o książkę do czytania dla młodzieży szkolnej, narazie jest cicho i głucho.

Rozgrywa się coprawda walka o ustawę bibljoteczną, ale toczy się ona na płaszczyźnie dość odległej od szkoły. W dyskusji o szkole zupełnie się zapomniało, chociaż, logicznie rzecz biorąc, właśnie całe zagadnienie trzeba było oprzeć na szkolnictwie powszechnem, wówczas ustawa bibljoteczna, a raczej jej projekt, nabrałby rumieńców życia.

II. OBECNY STAN BIBLJOTEK SZKOLNYCH W ŚRODOWISKACH WIEJSKICH.

Przy Publicznych Szkołach Powszechnych istnieją bibljoteki szkolne t. zw. „podstawowe" typu A i B. Bibljoteki te tworzone były przy szkołach w pierw-

---

1) Artykuł ten traktujemy jako dyskusyjny. Ze względu na duże znaczenie praktyczne poruszonych w nim zagadnień zachęcamy Koleżanki i Kolegów do wypowiadania się. (Przyp. Redakcji).

szych latach po odzyskaniu Niepodległości. W bibljotekach tych obok książek, przeznaczonych dla dzieci, znalazły się także wydawnictwa o poważniejszym zasięgu co do treści. Prawie wszystkie dzieła, znajdujące się w księgozbiorach bibljotek podstawowych, były pisane w czasach niewoli lub w pierwszych trzech latach życia w Niepodległej Polsce. Brak w tych bibljotekach płodów współczesnej twórczości literackiej, cechą ich jest jakby oddalenie od życia i pewien archaizm. Zresztą niema w tem nic dziwnego. Bibljoteki podstawowe miały charakter eksperymentu, były pewnem założeniem, kanwą, na której życie szkoły polskiej miało wycisnąć swe rzeczywiste, skonkretyzowane oblicze. Sam termin „podstawowe" tłumaczy, że bibljoteki te miały spełnić zadanie podstawy, na której miały się rozwinąć księgozbiory szkolne, odpowiadające wymogom życia w niepodległem Państwie.

I wszystko byłoby dobrze, gdyby księgozbiory bibljotek podstawowych były rok rocznie uzupełniane i rozwijane. Znalazłoby się wówczas w nich miejsce i na współczesną rzeczywistość polską. Poszczególne szkoły mogłyby uzupełniać swoje bibljoteki temi dziełami, któreby miały największą poczytność i byłyby najwięcej przydatne w danem środowisku. Stało się jednak inaczej. Rozwój bibljotek podstawowych został zahamowany, wiele książek w tych bibljotekach jest nieprzydatnych dla uczniów szkół powszechnych wogóle, a dla szkół położonych w środowiskach wiejskich — w szczególności. Jeśli chodzi o szkoły, położone w środowiskach wiejskich, to stwierdzamy fakt, że połowa księgozbiorów bibljotek podstawowych leży tam bezczynnie. Tematyka książek, znajdujących się w tych bibljotekach, leży zbyt daleko od zainteresowań dzieci i młodzieży wiejskiej.

Bibljoteki podstawowe były tworzone z myślą o uczniu wielkomiejskim, więc, chociażby i z tych powodów, nie nadają się one do środowisk wiejskich. Należy położyć kres złudzeniu i przeświadczeniu, że, jeśli jest bibljoteka podstawowa (mówimy o szkołach wiejskich), to dzieci i młodzież mają co czytać. Złudzenie to niebezpieczne, bo usypiające czujność społeczeństwa. Dzieci i młodzież wiejska odpowiedniej lektury nie posiadają, to trzeba sobie dobrze uświadomić i szukać wyjścia z nieprzychylnej sytuacji w dziedzinie czytelnictwa.

III. BIBLJOTEKI SZKOLNE NA WSI A ZAGADNIENIE ANALFABETYZMU.

Wykształcenie, jakie daje szkoła powszechna dla wieśniaczych mas nie może stanowić najwyższego i zamkniętego punktu rozwoju umysłowego. Szkoła powszechna raczej nie gromadzi wiadomości, lecz rozwija zdolności uczniów i przygotowuje inteligentnych odbiorców wiedzy i doświadczeń przeszłych pokoleń. Wiedzę i doświadczenie, dostarczane przez środowisko społeczne, młodzież musi przetrawić i zamienić na istotną, osobistą treść. Jest to twórcza budowa własnej osobowości.

Jednostka, która osiągnęła technikę czytania i pisania, przełamała i pokonała analfabetyzm, który nazwijmy — z braku lepszego określenia — elementarnym. Drugi szczebel analfabetyzmu, to analfabetyzm obywatelski, państwowy, tak samo groźny, jak i elementarny, tylko nie rzucający się tak w oczy. Analfabetyzm obywatelski, państwowy nie może być pokonany bez osiągnięcia techniki czytania i pisania. Konieczną jest tu wprawa i umiejętność korzystania ze słowa drukowanego, z książki.

Uczeń, kończący cztery oddziały szkoły powszechnej jednoklasowej na wsi, jest w mniejszym lub większym stopniu wyposażony w zdolności do dalszego rozwoju umysłowego i do walki z ciemnotą środowiska. Umie czytać, pisać, korzystać ze źródeł, wiele wie, wiele, jak na stosunki wiejskie rozumie. Poszczególne przedmioty nauki szkolnej dały mu punkty zaczepne, na podstawie których może on swoją wiedzę uzupełniać i budować światopogląd. Praca samokształceniowa może na wsi odbywać się tylko na podstawie książek. Książka ma w późniejszym wieku zastąpić młodzieży szkołę. Książka ma stać się przedłużeniem tego procesu umysłowego, który został zapoczątkowany w szkole, ma niedopuścić, aby młodzież pochłonęła fala powrotnego analfabetyzmu. Przy obecnym stanie bibljotek szkolnych zdolniejsze dzieci i młodzież, po osiągnięciu techniki czytania, przeczytają w ciągu jednego roku książki dla nich odpowiadające i dalej nie mają co czytać, nie mają źródeł, skąd mogliby zaczerpnąć materjału do uzupełnienia wiedzy, zdobytej w szkole. Bezskutecznie proszą o nowe książki, a nauczyciel dać tych książek nie może, bo ich nie ma. Najpierw młodzież zmaga się z ciemnotą środowiska, przychodzi do nauczyciela dowiedzieć się, czy niema nowych książek, przychodzi jednak coraz rzadziej, bo widzi, że bez celu. Pochłania ją fala powrotnego analfabetyzmu.

Jest coś niemoralnego, obłudnego w istniejących stosunkach, gdzie z jednej strony wiele się mówi o uspołecznieniu, o oświeceniu chłopa, o walce z analfabetyzmem, z drugiej zaś strony — nie dostarcza się materjału — tego minimum koniecznego materjału w postaci książki — na podstawie i za sprawą którego mógłby ten chłop podnieść się na wyższy szczebel rozwoju umysłowego i społecznego. Książka, ten chleb powszedni, najistotniejszy i najpewniejszy czynnik oświaty i kultury, jest dla wieśniaka niedostępna.

Koniecznością dnia stało się uzupełnienie księgozbiorów, istniejących przy publicznych szkołach powszechnych. Nim stworzymy ustawowe bibljoteki gminne, o których teraz tyle szumu i hałasu w prasie, trzeba najpierw pomyśleć o nasyceniu bibljotek szkolnych odpowiedniemi książkami. Szkoły powszechne, w myśl naturalnego powołania, muszą stać się ośrodkami czytelnictwa.

IV. BADANIE CZYTELNICTWA W ŚRODOWISKU.

Jakie książki najlepiej odpowiadają środowiskom wiejskim? Poinformować nas mogą przedewszystkiem o tem same księgozbiory w szkołach wiejskich. Są w tych księgozbiorach książki tak „zczytane", że pozostały z nich tylko luźne kartki i strzępy, są także książki, które sobie spokojnie drzemią po szafach bibljotecznych i po 15 latach wyglądają zupełnie tak samo, jakby dziś przywędrowały ze sklepu.

Nabywanie książek do bibljotek nie może być oparte na przypadkowości. Sprawy czytelnictwa w środowisku winny być badane skrupulatnie przez kierowników poszczególnych szkół i nauczycieli. Ustalenie typu książki, odpowiadającej danemu środowisku, powinno rozpocząć się od zbadania, co decyduje, że jedne książki, znajdujące się w księgozbiorach uchodzą za ciekawe, są rozchwytywane przez czytelników wiejskich, drugie zaś — leżą bezużytecznie. Zbadać nastawienie czytelnika wiejskiego do danej książki jest rzeczą dość trudną. Często czytelnik wiejski wie, że ta a ta książka mu się podoba, ale dlaczego — nie może

na to odpowiedzieć. Stwierdza, że tak jest i koniec. Rzeczą kierownika bibljoteki jest wysondować istotne zainteresowania czytelników wiejskich i określić, co w książce danego typu im odpowiada. Wywiad, obserwacja, własne zwierzenia czytelnika, stwierdzanie o jakie książka trąca struny w jego życiu codziennem, co on opowiada o niej swoim najbliższym, sąsiadom — oto drogi, któremi powinno kroczyć badanie stosunku młodzieży wiejskiej i chłopa dorosłego do czytelnictwa. Jest rzeczą również pożądaną, aby czytelnicy prowadzili dziennik lektury. W dzienniku lektury byłyby zapisywane bezpośrednio reakcje czytelnika na pewne ustępy książki, oraz ujmowana w kilku zdaniach całość poruszonego w niej zagadnienia. Młodzież, wychodząca ze szkoły i przyzwyczajona do prac piśmiennych, czyniłaby to prawdopodobnie chętnie, tylko trzeba byłoby dostarczać na to środków w postaci bruljonów i przyborów pisarskich. Prowadzenie takiego dzienniczka można czytelnikowi postawić jako warunek wypożyczania książek i korzystania wogóle z bibljoteki. To ostatnie jednak należy czynić w sposób bardzo umiejętny i ostrożny, aby nie zniechęcić czytelników.

Inteligentniejszych czytelników wiejskich i młodzież, wychodzącą ze szkoły, można uświadomić o konieczności ustalania takiej książki, która im się podoba i wytłumaczyć, że jest to potrzebne do uzupełniania księgozbiorów. Słowem, wciągnąć czytelnika w orbitę zagadnień czytelnictwa i wykształcić go na świadomego pomocnika w dziedzinie doboru książek do bibljoteki, z której on korzysta. Ten ostatni moment ma też wielkie znaczenie wychowawcze.

Wyniki badań nad czytelnictwem w środowisku winny być ujęte w dane cyfrowe. Ustalenie obrotu poszczególnych książek, zestawienie „obrotu" najciekawszych rozdziałów książek, określenie liczbowe jakości reakcyj poszczególnych czytelników w stosunku do danej książki, zbadanie zależności między „chłonnością" czytelnika, a rozumieniem przez niego czytanego tekstu — oto pole i zakres danych liczbowych, bez których racjonalne prowadzenie i uzupełnianie bibljotek jest nie do pomyślenia. Na tej podstawie można będzie określić z całą dokładnością, jaką książkę można kupić i jaka będzie czytana. Chodzi o to, żeby nie marnować grosza publicznego i aby w każdem posunięciu na terenie bibljotekarstwa była widoczna celowość i praktyczna użyteczność.

Do uzupełniania bibljotek szkolnych konieczne są odpowiednio ułożone i prowadzone katalogi rozumowane. Trudno wymagać, aby kierownik bibljoteki każdą książkę najpierw przeczytał sam, a później ją nabywał. Bez katalogów rozumowanych, chcąc racjonalnie prowadzić czytelnictwo, musi to czynić, w przeciwnym razie nabywanie książek będzie oparte na przypadkowości. W katalogu musi być ściśle określony typ książki, treść, tak, aby kupujący ponosił jak najmniejsze ryzyko. Katalogi, układane przez poszczególne firmy wydawnicze, nie nadają się dla tych celów, gdyż chodzi w nich najczęściej o reklamę, a nie o istotne wartości książki. Katalogami rozumowanemi muszą się zająć specjalne komisje bądź z ramienia władz szkolnych, bądź też z ramienia instytucyj prywatnych, jak np. Związek Nauczycielstwa Polskiego. Wszystkie, ukazujące się na rynku księgarskim nowości, przydatne do bibljotek szkolnych, winny być omawiane w tych katalogach w jak najkrótszych odstępach czasu. Wynika z tego, że katalogi rozumowane muszą być pomyślane, jako wydawnictwa perjodyczne. Do tego celu możnaby było wykorzystać Dzienniki Urzędowe Kuratorjów Okręgów Szkolnych.

V. WSPÓŁUDZIAŁ ŚRODOWISKA W TWORZENIU BIBLJOTEK SZKOLNYCH.

Jest rzeczą pożądaną, a nawet konieczną, aby w tworzeniu bibljotek szkolnych środowisko brało jak najczynniejszy udział, ponosząc nietylko świadczenia materjalne, ale także współdziałając z nauczycielstwem w dobieraniu potrzebnych książek. Do tego celu mogą być wykorzystane Zebrania Rodzicielskie i Komitety szkolne. Na Zebraniach Rodzicielskich można byłoby rok rocznie wyłaniać specjalne komisje do spraw bibljotecznych, któreby czuwały nad całokształtem prac w tym zakresie. W każdem środowisku, nawet najwięcej ciemnem i zacofanem, można znaleźć garstkę osób, rozumiejących potrzebę książki w życiu codziennem. Ta garstka uświadomionych osób powinna stać się punktem wyjścia do propagandy spraw książki i czytelnictwa wśród najszerszych wieśniaczych mas z jednej strony, oraz do zbierania świadczeń materjalnych na rzecz bibljoteki — ze strony drugiej. Dziatwę szkolną z ostatniego rocznika można przyspasabiać w kierunku działalności na terenie bibljotekarstwa.
Nikt jeszcze w Polsce nie zajął się poważnie problematem, jakie książki odpowiadają środowiskom wiejskim. Potrzeby swoje w dziedzinie czytelnictwa środowisko wiejskie musisamo skonkretyzować i skrystalizować. Na tej podstawie można będzie tworzyć bibljoteki najwłaściwsze, najwięcej odpowiadające życiu wieśniaka w niepodległem państwie.
Trudno jest dziecku wiejskiemu czy dorosłemu wieśniakowi iść po książkę do Urzędu Gminnego, odległego nieraz o kilkanaście kilometrów od osiedli chłopskich, ale zawsze ma wieśniak kontakt ze szkołą, która znajduje się w jego najbliższem środowisku, i z którą on jest jaknajściślej związany bądź dlatego, że sam pobierał naukę w tej szkole, bądź też dlatego, że posyła na naukę do niej swoje dzieci. O wiele łatwiej będzie opodatkować wieśniaka po 5 gr. w stosunku rocznym na bibljotekę szkolną, niż na bibljotekę gminną. Wieśniak i tak płaci od czasu do czasu pieniądze za podręczniki i przybory szkolne, ostatecznie te 5 gr., wydane na bibljotekę szkolną nie przyniosą mu chyba ruiny, tembardziej, że będzie widział odrazu namacalne korzyści.

Utarło się przekonanie, że wieśniak, chociażby umiał czytać, nie czyta. Nie czyta, bo nie ma książek do czytania. Warto jednak zobaczyć, jak chłop, gdy dostanie odpowiadającą mu książkę, zacznie czytać: stęka, sylabizuje, odczytuje po kilka razy jedno i to samo zdanie, aż pojmie i zrozumie treść. Chłop czyta, delektując się każdym wyrazem. Trzeba wieśniakowi uczynić drukowane słowo dostępnem, a on sam sobie książkę, tę „jego książkę", pisaną sercem i mózgiem, wywalczy, tak jak wywalcza i zdobywa w codziennym trudzie swój kawałek chleba.

VI. BIBLJOTEKI SZKOLNE WYPOŻYCZALNIĄ PODRĘCZNIKÓW.

Poruszając zagadnienie bibljotek szkolnych w środowiskach wiejskich nie można pominąć refleksyj, jakie nasuwają się w związku z bibljotekami w sprawie dostarczania podręczników szkolnych. Każdemu nauczycielowi, pracującemu na wsi, znane są trudności, związane z nabywaniem podręczników na początku każdego roku szkolnego. Wielu rodziców, gdy trzeba kupować podręczniki, w żaden sposób nie może wykombinować tych kilku złotych, potrzebnych na zakup książek. Najczęściej jest tak, że nauczyciel, pracujący na wsi, kupuje

podręczniki za własne pieniądze, albo też połowa dzieci pozostaje bez podręczników i uczy się w ławce „kątem" u bogatszego sąsiada. Podręczniki, zakupywane przez dzieci bogatsze, po dwóch latach są przez nie niszczone, jako niepotrzebne. Stąd wieśniak uważa, że podręczniki, kupowane w przeciągu jednego roku szkolnego, są za drogie. Rzucamy następującą myśl: Przy każdej bibljotece szkolnej powinna powstać wypożyczalnia podręczników szkolnych, niezbędnych dla wszystkich uczniów danej szkoły. Sprawa ta technicznie wyglądałaby tak: na początku roku szkolnego kierownik bibljoteki wydaje wszystkim dzieciom podręczniki z poszczególnych przedmiotów. Podręczniki te w końcu roku szkolnego dziatwa zwraca. Jeśli któreś dziecko podręcznik zniszczy — musi odkupić nowy. To musi uchwalić Zebranie Rodzicielskie. Zebrania Rodzicielskie także uchwalają, że każde dziecko przyniesie na cele podręcznikowe odpowiednią, określoną przez Zebranie, kwotę pieniążną. Dla rodziców i dzieci bogatszych można wyznaczyć większe stawki pieniężne, dla biedniejszych — mniejsze.

Sumy pieniężne, złożone przez rodziców lub dzieci na cele podręcznikowe, pozostają do wyłącznego rozporządzenia kierownika bibljoteki. Nadzór komisji bibljotecznej nie jest wykluczony.

W pierwszym i drugim roku będzie pewien niedobór podręczników, ale za parę lat szkoła na tym odcinku zostanie całkowicie zagospodarowana. Podręczników trzeba będzie nabywać tylko po kilka egzemplarzy rocznie. Pieniądze jednak stale będą wpłacane, pod rygorem niewypożyczania podręczników. Za te pieniądze kierownik bibljoteki będzie mógł nabywać odpowiednie książki (nie podręczniki) i zaspakajać głód czytelnictwa. Rodzice na taką kombinację chętnie pójdą, gdyż sprawa podręczników sprawia wieśniakowi rok rocznie wiele kłopotu.

Jest rzeczą konieczną ustalenie wreszcie typu podręczników przez władze szkolne i komisję ministerjalną, któryby obowiązywał przynajmniej przez kilka dobrych lat. W ostatnich dwóch latach pojawia się na rynku księgarskim moc podręczników poleconych i dozwolonych, które w bardzo krótkich odstępach czasu, przeważnie po upływie roku, są uchylane. Takie „wahanie podręcznikowe" nie sprzyja wysuniętej przez nas koncepcji, jednak należy mieć nadzieję, że prędzej czy później przypadkowość, w produkowaniu i dostarczaniu podręczników dla szkół powszechnych, zostanie usunięta, wówczas projekt nasz można będzie rozwinąć w praktyce bez żadnych przeszkód.

VII. WYMIANA KOMPLETÓW KSIĄŻKOWYCH.

Rzeczą również bardzo ważną i zapobiegającą brakowi książek do czytania w środowiskach wiejskich jest wymiana kompletów książkowych pomiędzy poszczególnemi szkołami. W tej chwili czynić tego nie można, bo we wszystkich szkołach są prawie jednakowe bibljoteki („podstawowe"). Nauczycielstwo danego środowiska, ze szkół najbliżej siebie położonych, musi porozumiewać się i ustalać, jakie książki będą nabywały poszczególne szkoły. W takiem uzgadnianiu byłoby bardzo pożądanem, aby nie tylko nauczycielstwo, lecz i wieśniacy poszczególnych obwodów szkolnych brali jak najczynniejszy udział. Tym sposobem sprawę książki uczyni się więcej głośną i powszechną, co wyjdzie na dobre, jak samym bibljotekom, tak też i wzbudzi większe zainteresowanie się

książką u czytelników. Wymiana kompletów książkowych winna odbywać się możliwie często, książki nie mogą leżeć bezczynnie. Tylko te szkoły (środowiska) mogą wymieniać komplety książkowe, które posiadają własne księgozbiory. Nie można dopuszczać, aby jedno środowisko wykorzystywało książki sąsiadów, a samo nic nie dawało i nie ponosiło żadnych świadczeń materjalnych. Wymianę trzeba oprzeć na idei solidarności i kooperacji.
Przez wymianę kompletów książkowych nawiązuje się kontakt kulturalny pomiędzy poszczególnemi środowiskami, czego też nie można lekceważyć i należy uwydatnić, podkreślić jak najsilniej w życiu codziennem.
Rok rocznie możnaby było urządzać konkursy dobrego czytania. W konkursach braliby udział czytelnicy z poszczególnych środowisk. Miejscem konkursów mogłyby być siedziby bibljotek według kolejności. Konkursy takie budziłyby inicjatywę, wprowadzały czynnik współzawodnictwa, oraz dawałyby kryterjum i sprawdzian wyników, osiągniętych w środowiskach wiejskich, na odcinku czytelnictwa.

B. Owczynnik.

SPÓŁDZIELCZOŚĆ W SZKOLE POWSZECHNEJ

(c. d.)

(Idea współdziałania w programach nauczania).

Jeżeli szkoła powszechna stawia sobie za cel wychowania — człowieka, to wszystko to, co będzie się w niej odbywać, jest środkiem wychowawczym. Jednym z najważniejszych środków wychowawczych jest nauczanie. Szkoła musi sobie jasno zdawać sprawę z celu, ku jakiemu dąży, musi też znać środki, jakiemi się posługuje. O wychowaniu i nauczaniu w Polsce mówią: 1) Ustawa o Ustroju Szkolnictwa i 2) Programy szkół.
Wychowanie ma być religijne, etyczne, obywatelskie, państwowe, gospodarcze i estetyczne. Określenia krótkie. Nad każdem możnaby się głowić, interpretować je najrozmaiciej, toczyć spory i pisać rozprawy. We wszystkich określeniach wychowawczych chodzi o dobrego człowieka. Dobrym może być miljoner lub nędzarz, najwyższy zwierzchnik państwa i obywatel nie posiadający żadnej władzy. Dobry w pojęciu jednych, może być złym w pojęciu innych. Z powyższego wynikałoby, że uznanie człowieka za dobrego lub złego zależy od konwencji — umowy pewnych ludzi lub grupy ludzi. Dobroć, dobry człowiek, określenie jego, musi wynikać z psychiki społeczeństwa, ba, ludzkości. Dobry człowiek to taki, który korzysta z dóbr materjalnych i duchowych w miarę potrzeb własnych, ale bez niczyjej krzywdy, bez żadnych uprzywilejowań, w granicach własnych sił i możliwości. W społeczeństwie ludzi dobrych niema ludzi złych. Człowiek dobry nie będzie tworzył takiego ustroju, takiej organizacji, którąby mu pozwalała na uprzywilejowanie w korzystaniu z dóbr materjalnych i nie tylko na korzystanie, człowiek dobry będzie oddawał swój genjusz umysłu bez specjalnych rekompensat, wynagrodzeń; nie będzie czerpał zysków, poza zaspokojeniem potrzeb, nie będzie gromadził dla siebie tylko zdobyczy, które zawdzięcza nadprzyrodzonym zdolnościom.
Przechodząc po tym przydługim wstępie do omówienia idei współdziałania w programach nauczania, pragnę zwrócić uwagę na te momenty progra-

mów, w których ta zasada jest wyraźnie podkreślona. Musimy zdać sobie sprawę z tego, co przez realizację ich mamy osiągnąć. Co ma osiągnąć dziecko, jako przyszły obywatel kraju? Chcemy go ukształtować i dać mu pewną ilość wiedzy. Otóż na wstępie przy zetknięciu z dzieckiem, patrzmy na niego jako na jednostkę, która wchodzi do społeczeństwa szkolnego z różnemi wadami i zaletami charakteru. W grupie szkolnej złączymy je z innemi, aby wspólnie pokonywało trudności, wyzbywało się wady egoizmu, a nabywało cech współżycia i zdobywało wiedzę. Nie powinniśmy oceniać wartości dziecka stopniem li tylko w/g jego zdolności, gdyż zdolności nie zawsze są zaletą, która podnosi wartość charakteru. Natomiast bacznie śledzić jego wady i zalety charakteru i według spostrzeżeń na tej płaszczyźnie oceniać je i odpowiednio oddziaływać na nie. Wszelkie prace, poczynając od pierwszych dni w szkole, oprzeć na współdziałaniu — wspólnem pokonywaniu trudności.

Nie należy jednak tworzyć form sztucznych.

Prace kształcące osobowość dziecka, jego samodzielność i cechy indywidualne będą wykonywane indywidualnie. Tworząc w szkole warunki wzajemnej pomocy i współdziałania, baczyć należy, by to nie przerodziło się w nałóg korzystania z cudzej pracy — w próżniactwo u niektórych jednostek. Nie tworzyć, broń Boże, form życia ludzi starszych. Niech to współczucie, pomoc wzajemna i współdziałanie odbywają się w świecie dzieci w szkole i poza szkołą w zależności od ich wieku i poziomu naukowego.

J ę z y k p o l s k i w szkole powszechnej jest przedmiotem ogniskowym, o wielostronnych i rozmaitych celach poznawczych, formalnych i wychowawczych, o głębokiem podłożu uczuciowem i oddziaływaniu na wolę. Nauka języka polskiego przyczynia się walnie do osiągnięcia jednego z najistotniejszych celów szkoły powszechnej: wytworzenia głębokiej i zasadniczej więzi między wszystkimi obywatelami Polski i wszystkiemi jej warstwami społecznemi, podstawowej wspólnoty, możności porozumienia się i zrozumienia.

Czyż można sobie wyobrazić realizację programu dążącą do wytyczonego celu, bez wprowadzenia metody pracy, opartej na zasadach współdziałania? W klasie I i II tematy pracy będą wpływały na rozwój uczuciowy życia dzieci, który musi wynikać ze stosunku człowieka do człowieka, dziecka do dziecka. W wyższych klasach materjał rozszerza się na dziedzinę wspólnej akcji życia szkolnego i pozaszkolnego dzieci. W klasie VII przenosi się w dziedzinę życia sławnych ludzi, sztuki ludowej, instytucyj humanitarnych, społecznych i t. d., odpowiada potrzebom życia i czerpany jest z zagadnień gospodarczych, społecznych i państwowych, oparty na konkretnym materjale z życia dzieci i na przejawach życia kulturalnego i gospodarczego środowiska.

N a u k a o p r z y r o d z i e wskazuje dzieciom podnoszenie środowiska na wyższy poziom gospodarczy, oraz uświadamia o znaczeniu takiej działalności dla gospodarki Państwa za pomocą podkreślenia znaczenia dla Państwa każdej choćby, pozornie najdrobniejszej, lecz rzetelnej pracy jednostki i zespołu. Metodą pracy będzie wskazanie przodującego stanowiska, zajmowanego przez człowieka w przyrodzie. Stosunek człowieka do człowieka, nie regulowany walką o byt — opieka nad słabymi i upośledzonymi, jako obowiązek obywatelski i społeczny — dążenie do wyzyskania tych cech, któremi przyroda wyróżniła człowieka z pośród swoich tworów.

G e o g r a f j a prócz zadań poznawczych spełnia również ważne zadanie wy-

chowawcze. Uczy dziecko kochać ziemię rodzinną, jej tradycję i kulturę i wyrabia czynną postawę obywatelską, rozbudza uczucie obywatelskie, gotowość czynnej służby dla Państwa, uczy rozumieć zbiorowy wysiłek zespołu. W klasie VII spółdzielczość, jako realizację idei współdziałanie w formach organizacji przy omawianiu handlu.

H i s t o r j a daje młodzieży znajomość najważniejszych wydarzeń z dziejów Polski przy szerszem i głębszem opracowaniu nowoczesności przez wysuwanie na plan pierwszy zagadnień, które się wiążą z teraźniejszością. Przygotowuje do zrozumienia współczesnej rzeczywistości polskiej, jako wyniku pracy minionych pokoleń, oraz orjentuje w tej rzeczywistości pod kątem widzenia potrzeb przyszłego obywatela. Wyrabia w niej poszanowanie dla pracy indywidualnej i zbiorowej całej ludzkości i jej dorobku kulturalnego oraz poczucie obowiązków względem niej, oparte o siebie rozwinięte uczucia humanitarne. W klasie VII: Współżycie ludzi w państwie. Podkreślanie wzajemnych zależności grup społecznych w Polsce i konieczności współdziałania i poszanowania każdej pracy. Spełnianie obowiązków publicznych w różnych instytucjach państwowych, samorządowych, w stowarzyszeniu spółdzielczem i t. d.

R y s u n e k poza celami technicznemi, kształceniem spostrzegawczości, pamięci, wyobraźni i t. d. rozwija poczucie ładu i harmonji, które odgrywa wybitną rolę w zespołowem życiu człowieka.

Ś p i e w, zwłaszcza chóralny, kształci w dzieciach instynkt społeczny, podporządkowując jednostki wspólnej myśli i zaprawia je do łączenia wysiłków dla osiągnięcia wspólnych celów.

Z a j ę c i a p r a k t y c z n e, między innemi, zaprawiają młodzież do stosowania zdobytych usprawnień i umiejętności w pracy indywidualnej i zespołowej na terenie domu, szkoły i środowiska. Przy wykonywaniu pracy zespołowej wyrabia w sobie młodzież poczucie zbiorowej odpowiedzialności i karności. Obserwacje warsztatów rolnych, rzemieślniczych i zakładów technicznych przyczyniają się do poznania zdolności i usprawnień ludzi, trudności i oporów, zwalczanych wysiłkiem człowieka i grup społecznych, przejawów współżycia i wzajemnej pomocy.

A r y t m e t y k a z g e o m e t r j ą przygotowuje młodzież do wykorzystania określonego materjału w zastosowaniu do zagadnień życia praktycznego ze szczególnem uwzględnieniem potrzeb życia gospodarczego. Metoda nauczania pod kierunkiem, o ile uczniowie pracują grupami, rozwija pewne instynkty społeczne. Zdobyte umiejętności wyzyskane są w prowadzeniu spółdzielczych organizacyj szkolnych.

Kończąc przegląd celów wychowawczych w programach szkolnych pod kątem idei współdziałania, pragnąłbym zwrócić uwagę na istotną ich wartość, na to, co autorowie tak wybitnie podkreślili. Przebija się przez nie gorące pragnienie wychowania nowego człowieka, człowieka lepszego i wartościowego, na którego czeka nowy ustrój społeczny — spółdzielczość.

(d. n.) **W. Mizielski**

Z PRAKTYKI SZKOLNEJ

POWTÓRZENIA MATERJAŁU NAUKOWEGO W KLASACH ŁĄCZONYCH.

Należy sobie przedewszystkiem uświadomić cel dydaktyczny powtórzeń w nauczaniu wogóle, bez względu na stopień organizacyjny szkoły. Poprzez powtórzenia materjału naukowego dążymy do tego, by uczeń przerobiony materjał *przypomniał* sobie i *utrwalił*, a następnie *umiał nim się posługiwać w rozwiązywaniu rozmaitych sytuacyj życiowych*.

Umiejętność zastosowania w życiu nabytych wiadomości jest tu najważniejsza, przypominanie i utrwalanie materjału to tylko środki prowadzące do tego celu. Należy w tem miejscu podkreślić, że całemu nauczaniu przyświecają takie same cele, tylko że w czasie powtarzania materjału o wiele wyraźniej wystąpić może zastosowanie posiadanych wiadomości z tego przedewszystkiem względu, że rozporządzamy większym ich zakresem. Ponadto powtarzanie materjału naukowego powinno mieć charakter raczej syntetyczny, kiedy samo ich zdobywanie jest procesem raczej analitycznym. Przy powtarzaniu materjału zależy nam na wytworzeniu obrazów ogólnych w oparciu o wiadomości bardziej szczegółowe przyswajane przez młodzież z lekcji na lekcję. Należy też rozróżniać powtarzanie materjału naukowego mogące wystąpić na każdej lekcji, a przerobionego na lekcji poprzedniej, od powtarzania materjału naukowego, organizowanego co pewien okres czasu po przerobieniu pewnego działu, czyli inaczej mówiąc, należy rozróżniać powtarzanie materjału, traktowane jako jeden z punktów lekcji, od powtarzania materjału naukowego potraktowanego jako jednej z form pracy szkolnej. Powtarzanie z lekcji na lekcję ma na celu nawiązanie do materjału znanego, mówimy wówczas, że utrzymujemy ciągłość w nauczaniu; ciągłość ta ułatwia uczniowi lepsze zrozumienie nowego materjału, zakresem swoim obejmuje jednak niewielki jego zakres. Powtarzanie, jako forma pracy, organizowane co pewien okres czasu, zmierza do ogarnięcia większych partyj materjału, uchwycenia myśli przewodniej ubiegłego okresu pracy szkolnej, stworzenia obrazu ogólnego i umiejętności zastosowywania posiadanych wiadomości w sytuacjach życiowych.

Ażeby jednak cele, o których mowa wyżej, można było poprzez powtarzanie materjału naukowego osiągnąć, musimy uczynić zadość pewnym wymaganiom, które poniżej omówimy, a które również bez względu na stopień organizacyjny szkoły obowiązują. Zacznijmy od tego, jakiem powtórzenie nie może być.

Powtórzenie nie może być odpytywaniem w takiej samej kolejności ,w jakiej materjał był dzieciom podawany. Jeżeli powtarzamy np. w klasie IV-ej o czasach panowania Jagiellonów w Polsce, to nie możemy odpytać najpierw o Jagielle, później o Kazimierzu Jagiellończyku, później o Zygmuncie Starym i t. p. Powtarzając np. z geografji o Mazowszu, nie możemy powtarzać tego materjału w takiej samej kolejności i takim samym układzie, w jakim podawaliśmy go dzieciom poraz pierwszy. Takie powtarzanie jest bowiem odwoływaniem się jedynie do pamięci ucznia, nie kształci umysłu dziecka, nie stwarza obrazu całości i nie zaprawia dziecka do praktycznego posługiwania się posiadanemi wiadomościami. Rozróżnić można trzy zasadnicze formy powtarzania materjału

naukowego: 1) odpytywanie, 2) rozwiązywanie zagadnień, 3) opracowywanie projektów.

Odpytywanie może być dopuszczone jako jedna z form powtarzania materjału naukowego ale tylko wtedy, jeżeli pytania nie będą mechanicznem i czysto pamięciowem odtwarzaniem wiadomości, a będą natomiast pobudzały do pracy umysłowej. Złem będzie np. pytanie: — Nad jaką rzeką leży Kraków, Sandomierz, Kazimierz, Warszawa, Płock, Gdańsk? Dobrem natomiast będzie pytanie takie: — Jakie znacie miasta leżące nad Wisłą? Złem będzie pytanie: — Kim był Długosz?, A dobrem będzie: — Jacy sławni ludzie żyli w czasach Kazimierza Jagiellończyka? Podam jeszcze kilka innych przykładów złych i dobrych pytań w związku z powtarzaniem materjału naukowego.

Pytania złe:

1) Pokażcie mi cztery strony świata.
2) Ile będzie, jak 36 : 4?
3) Wymieńcie mi kilka rzeczowników.
4) Wymieńcie mi tytuły znanych wam wierszy.
5) Powiedzcie mi, na jakich byliśmy wycieczkach?

Pytania dobre:

1) Powiedzcie mi, w jakim kierunku od nas położony jest urząd pocztowo-telegraficzny?
2) Z czego może powstać licza 36?
3) Wyszukajcie w danym urywku wszystkie rzeczowniki.
4) Powiedzcie mi, który ze znanych wierszy najwięcej Wam się podobał?
5) Na której z wycieczek oglądaliśmy żabi skrzek?

Podkreślam, że mówiąc o pytaniach złych mam na myśli pytania, wiązane z powtarzaniem materjału naukowego, bo te same pytania w innych sytuacjach mogą nie być złemi. Odpytywanie nie powinno trwać zbyt długo; czas jego trwania w najstarszych nawet oddziałach nie może trwać dłużej jak pół godziny. Najlepiej będzie, jeżeli na tej samej godzinie wystąpią różne formy powtarzania materjału naukowego. Może też to być jedna forma, tylko praca ustna przeplatana będzie pracą piśmienną albo też pół godziny będzie lekcja głośna, przez drugie pół dzieci otrzymają do wykonania jakąś pracę piśmienną. Im klasa młodsza, tem krótsze będą okresy pracy głośnej i cichej.

Rozwiązywanie zagadnień nie budzi tych wątpliwości co odpytywanie i powinno być stosowane jak najczęściej przy powtarzaniu materjału naukowego. Przejdźmy odrazu do konkretnych przykładów. Opracowaliśmy np. w klasie III-ej temat p. t. „Władze, urzędy i instytucje w naszej okolicy". Jakież teraz wysuniemy zagadnienia przy powtarzaniu tego materjału? 1. Gospodarz zamierza budować dom, brak mu jednak pieniędzy. Jak może sobie poradzić? 2. Gospodarz chce sprzedać konia. Jakie sprawy i gdzie musi przedtem załatwić? 3. Oblicz, ile mamusia twoja zyskuje w ciągu miesiąca na tem, że sprzedaje mleko w mleczarni spółdzielczej? 4. Wyszukajcie w książkach waszych wszystkie te czytanki, w których się mówi o urzędach i różnych organizacjach w naszej miejscowości (okolicy).

Ażeby rozwiązać każde z wysuniętych przeze mnie zagadnień, trzeba sobie zda-

wać sprawę z całokształtu materjału naukowego z tego zakresu. Jeżeli chcemy rozwiązać np. zagadnienie drugie, to musimy kolejno wykonać następujące prace: 1) uświadomić sobie, jakie urzędy istnieją w naszej gminie; 2) uświadomić sobie, jakie sprawy załatwiają poszczególne urzędy; 3) określić, jakie sprawy w tym konkretnym przypadku trzeba załatwić w danym urzędzie; 4) kto te sprawy załatwia w danym urzędzie i w jakim czasie.

Podobny proces myślenia towarzyszyć będzie rozwiązywaniu każdego innego zagadnienia. Ta forma powtórzenia materjału naukowego ma tę charakterystyczną cechę, że samo powtarzanie staje się środkiem, celem zaś jest rozwiązanie samego zagadnienia. Dzięki temu całej pracy towarzyszy większe zainteresowanie, a samo powtarzanie, aczkolwiek traktowane tylko jako środek, staje się o wiele skuteczniejszem.

Opracowywanie projektów — to najdoskonalsza forma powtarzania materjału naukowego, ale jednocześnie i najtrudniejsza. Między projektem a zagadnieniem zachodzi ta istotna różnica, że rozwiązaniu pewnego projektu towarzyszyć musi zawsze praktyczne wykonanie pracy w warunkach naturalnych, gdy tymczasem rozwiązanie zagadnienia jest najczęściej pracą tylko umysłową, teoretyczną. Zagadnienie jakieś, rozwiązane tylko teoretycznie, będzie rozwiązaniem zagadnienia, ale to samo zagadnienie rozwiązane i praktycznie, staje się projektem. Przykład: zagadnieniem będzie: obliczyć koszta urządzenia ogródka szkolnego; jeżeli jednak dodamy do tego i samo praktyczne urządzenie tego ogródka, jeżeli ogródek ten istotnie założymy, będziemy mieć do czynienia z projektem.

Czy możliwe jest powtarzanie materjału naukowego w tej formie? W odpowiedzi podamy pewne konkretne przykłady projektów.

1. Zbudujemy zagrodę (powtarzanie materjału z geografji i przyrody, arytmetyki);
2. urządzimy ogródek szkolny (powtarzanie materjału z arytmetyki, a zdobywanie nowych wiadomości z przyrody);
3. zrobimy wiatromierz (geografja i nauka o przyrodzie);
4. zorganizujemy konkurs dobrego czytania książki (w związku ze sprawozdaniem z przeczytanych książek);
5. zrobimy album fotografij z naszej okolicy, wyślemy go do szkoły w innej dzielnicy kraju (z myślą, że tamta szkoła zrobi to samo dla nas);
6. zrobimy album pocztówek historycznych związanych z jakąś epoką i t. p.

Zaznaczamy jednak, że powtarzanie materjału naukowego, potraktowane w formie rozwiązywania projektów, jest trudne, wymaga więcej czasu aniżeli jakakolwiek inna forma i dlatego też w szkołach z klasami łączonemi będzie mogło mieć zastosowanie niezbyt często. Nie należałoby jednak całkowicie pomijać i tej formy.

POWTARZANIE MATERJAŁU NAUKOWEGO W KLASACH ŁĄCZONYCH.

Inaczej będziemy powtarzać przemioty o charakterze technicznym (np. arytmetyka), a inaczej przedmioty dostarczające uczniowi wiadomości (geografja z przyrodą, historja). Przy powtarzaniu arytmetyki najlepiej będzie, jeżeli tak sobie zorganizujemy lekcję, byśmy mogli w czasie jej trwania mieć zajęcia głośne z każdą klasą. Ilustruje to poniższa tabelka.

	Klasa III.	Klasa IV.
$1/4$ l.	arytmetyka głośna	arytmetyka cicha
$1/4$ l.	„ cicha	„ głośna
$1/4$ l.	„ głośna	„ cicha
$1/4$ l.	„ cicha	„ głośna

Rola nauczyciela jest wtedy bardzo trudna, bo w krótkim stosunkowo czasie musi sprawdzić wykonaną samodzielnie pracę, postawić nowe pytanie czy zagadnienie, wyjaśnić je i przejść do następnej klasy. Z takim układem lekcji przy powtarzaniu będziemy mieć najczęściej do czynienia wtedy, kiedy powtarzanie będzie odpytywaniem. Jeżeli natomiast powtarzanie materjału naukowego będziemy chcieli potraktować jako rozwiązywanie zagadnień, to owe miary czasu z $1/4$ lekcji muszą się powiększyć do $1/2$ l., gdyż wtedy więcej czasu przewidzieć należy na same wyjaśnienia konieczne przy tej formie pracy, więcej też trzeba czasu pozostawić dzieciom na rozwiązanie zagadnienia.

Przy powtarzaniu działów pracy szkolnej o charakterze technicznym należy pracę tę traktować odrębnie w każdej klasie, t. zn. każda klasa będzie miała odrębną pracę z zastosowaniem jedynie wspólności przedmiotu pracy na tej samej godzinie. Praktycznie rzecz biorąc powiemy, że jeżeli będzie arytmetyka w klasie III-ej, to i w kl. IV-ej powinna być również arytmetyka, ale w pracy kl. III-ej nie będzie uczestniczyć klasa IV, a w pracy kl. IV-tej — klasa III-cia. Tak powinno być dlatego, że powtarzany materjał w kl. III-ej będzie za łatwy dla klasy IV-ej i klasa ta nicby wtedy nie skorzystała, powtarzany zaś materjał w klasie IV-ej byłby niedostępny dla klasy III-ej, która przez to równieżby nic nie skorzystała. Starać się należy o to, by samo jednak powtarzanie materjału naukowego wypadało jednocześnie w obydwóch klasach, łatwiej jest bowiem wtedy o lepszą organizację lekcji jako jednostki metodycznej. Piszę, że należy się starać, zdając sobie bowiem sprawę, że nie zawsze będzie to możliwe.

Inaczej nieco będzie wtedy, kiedy będziemy mieć do czynienia z powtarzaniem materjału naukowego z tych dziedzin nauczania szkolnego, w których nie strona techniczna, a wiadomości rzeczowe wysuwają się na plan pierwszy. Do takich przedmiotów w szkole powszechnej należą: geografja, przyroda, historja. Jeżeli chodzi o szkołę powszechną I-ego stopnia, to w rachubę mogą wchodzić tylko geografja z nauką o przyrodzie, historja bowiem występuje tylko w kl. IV-ej i powtarzanie materjału naukowego z tego przedmiotu należy traktować nieco inaczej, o czem będzie jeszcze mowa niżej.

Przy powtarzaniu materjału naukowego z geografji z nauką o przyrodzie należy dążyć do tego, by powtarzanie miało miejsce jednocześnie w obydwóch klasach, podobnie zresztą jak przy powtarzaniu materjału z przedmiotów o charakterze technicznym. Inaczej natomiast powinna wyglądać organizacja samej lekcji jako jednostki metodycznej przy powtarzaniu materjału naukowego z przedmiotów o charakterze rzeczowym. *Przewidujemy, że w powtarzaniu materjału naukowego z geografji i przyrody w klasie młodszej powinna wziąć udział klasa starsza.* Nie będzie natomiast mogła przy powtarzaniu w klasie starszej wziąć czynnego udziału klasa młodsza. Zilustrujemy to stanowisko jakimś konkretnym przykładem. Powtarzamy np. materjał geograficzny w klasie III-ej; klasa IV-ta nie ma wtedy nauki cichej, a bierze również udział w pracy razem

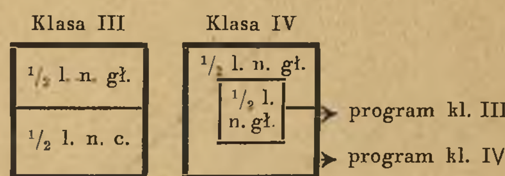
z klasą III-cią. Role oczywiście obydwóch klas muszą być różne, szczególnie ciekawą będzie rola klasy IV-ej. Zadaniem tej klasy będzie korygować błędne odpowiedzi dzieci klasy III-ej i uzupełniać je w zakresie jednak nie przekraczającym poziomu klasy III-ej, nad czem już czuwać będzie musiał nauczyciel.

Lekcja taka składać się musi z dwóch części: w pierwszej połowie obydwie klasy mają naukę głośną z głównem jednak nastawieniem uwagi na klasę III-cią, w drugiej zaś klasa III-cia powinna mieć naukę cichą, będącą jednak dalszym ciągiem nauki głośnej, t. zn. że powinna to być również praca związana z powtarzaniem materjału z tego samego przedmiotu, a klasa IV-ta w dalszym ciągu mieć będzie naukę głośną również z tego samego przedmiotu w nawiązaniu jednak do poziomu klasy IV-ej. W klasie IV-ej w tej drugiej części lekcji staramy się powtórzony w pierwszej części lekcji materjał rozszerzyć i powtórzyć te partje materjału z programu klasy IV-ej, które logicznie dadzą się powiązać z powtarzanym materjałem z programu klasy III-ej w pierwszej części lekcji. Rozważania moje ilustrują poniższe tabelki.

TABLICA I.

Klasa III	Klasa IV
½ l. n. głośna	nauka głośna
½ l. n. cicha	nauka głośna

TABLICA II.



Sądzę, że czynny udział kl. IV-ej w powtarzaniu materjału w klasie III-ej może być bardzo pożyteczny dla kl. IV-ej z dwóch względów: 1) dzieci przypomną sobie raz jeszcze materjał kl. III-ej, 2) mają naturalną okazję do uzupełniania i poprawiania wypowiedzeń uczniów kl. III-ej zarówno pod względem rzeczowym, jak i językowym. Taka organizacja lekcji powtórzenia wyjdzie również na dobre i kl. III-ej, która wiedząc, że klasa IV-ta bierze udział w ich pracy w charakterze korektora, będzie się starała przedstawić jak najlepiej, postawa kl. III-ej będzie wtedy bardziej czynna; wzrośnie również przez to w oczach dzieci kl. III-ej autorytet kl. IV-ej, co ze względów wychowawczych nie będzie bez znaczenia.

Czy zawsze będzie możliwa taka organizacja lekcyj powtarzania materjału naukowego? Nie, wtedy bowiem, kiedy będziemy powtarzać materjał klasy IV-ej trudno będzie zająć klasę III-cią. W jednym tylko wypadku i klasa III-cia musi być poprostu zajęta: przy pokazywaniu przezroczy w kl. IV-ej mogą być i dzieci kl. III-ej, choćby przezrocza wiązały się tylko z programem kl. IV-ej i choćby dzieci kl. III-ej nie wszystko zrozumiały. Jest to jednak taka atrakcja w szkole, że niepodobna wtedy pomyśleć o jakiejś nauce cichej dla jednej z klas. Przy powtarzaniu materjału historycznego w kl. IV-ej nie może brać udziału klasa III-cia, historji bowiem w klasie III-ej, jako osobnego przedmiotu, niema.

Uwagi powyższe dotyczyły powtarzania materjału naukowego w formie odpytywania i zagadnień. Przy powtarzaniu materjału w formie opracowywania pewnych projektów o wiele trudniej będzie o taką organizację lekcji, w którejby

równocześnie nauką głośną były zajęte obódwie klasy, nie jest to jednak wykluczone, a potwierdzeniem tego może być choćby opracowywanie takiego projektu, jak urządzanie ogródka szkolnego. W pracy tej przecież mogą wziąć udział obydwie klasy z dużym dla siebie pożytkiem. Trzebaby jeszcze wspomnieć o powtarzaniu materjału naukowego w klasach I i II-ej, gdyż wszystkie powyższe uwagi miały raczej zastosowanie do klas III i IV-ej. Trudno jest właściwie mówić o powtarzaniu w kl. I-ej i II-ej w tem znaczeniu, jak to mówiliśmy przy klasach III i IV-ej. W klasach I i II-ej lepszem wyrażeniem byłoby może zebranie materjału, a to zebranie z reguły powinno mieć miejsce w końcu każdego tygodnia i odbywać się powinno równocześnie w obydwóch klasach. Kiedy będziemy zestawiać pracę tygodniową z klasą I-szą, klasa II-ga może się przysłuchiwać, jakieś powiedzenie błędne poprawić, kiedy zaś zajmiemy się pracą z klasą II-gą, klasa I-sza będzie się przysłuchiwać. Ponieważ tematy pracy tygodniowej w obydwóch klasach będą te same, a inne będzie tylko ich opracowywanie pod względem zakresu treści, to i dla klasy I-ej nie będą zupełnie obcemi prace kl. II-ej [1]).

Na tem kończę swoje rozważania i zaznaczam, że do zagadnienia powtarzania materjału naukowego w klasach łączonych trzeba będzie jeszcze powrócić; artykuł swój bowiem traktuję jako wysunięcie i postawienie pewnych problemów, a nie ich rozwiązanie. Jeżeli macie Koleżanki i Koledzy pewne doświadczenia w tej dziedzinie — napiszcie o tem do Redakcji. St. Wiącek

WYKORZYSTANIE WYCIECZKI DLA CELÓW DYDAKTYKI JĘZYKA POLSKIEGO.

Wycieczki w szkołach powszechnych stanowią ważny składnik nauki szkolnej i występują w ścisłym związku z planem nauki i dydaktyką przedmiotów. Odkąd obserwacja zajęła poważne miejsce w pracy nad rozwijaniem umysłów, sam pęd do rozrywki przez zmianę otoczenia wobec niej zszedł do roli czynnika raczej okolicznościowego niż faktycznego. Na treść wycieczki składają się zwykle powzięte zamierzenia, uplanowanie ich realizacji, skala przeżyć zbiorowych i indywidualnych, osiągnięte lub nieosiągnięte cele, sfera wspomnień i t. p. Od wycieczek kilkugodzinnych oraz zorganizowanych na szereg dni odróżniamy wędrówki, przewidziane w związku z tematami, tkwiącemi w materjale lekcyjnym. Są one wynikiem z jednej strony potrzeby aktywnej postawy dziecka wobec rzeczywistości i wobec własnej pracy, z drugiej strony rozszerzają u dzieci podstawę zainteresowań, które winny ze strony nauczyciela znaleźć stosowne nakierowanie w związku z etapami realizacji programów nauki. Owo nakierowanie mieścić w sobie winno żywy sens dydaktyczny jako ważny czynnik uzdolnień i pomysłowości wykonawcy programu.

Naturalny u dzieci pęd do aktywności toruje dla siebie drogi o takim kierunku, w jakim go powiedzie zainteresowanie i cel nasunięty, a podlega często załamaniu, gdy nie da mu się swobodnie nakierowanego biegu, gdy nie obmyśli się dlań właściwego ujścia. Wycieczka gra tu rolę jednego ze środków zasadni-

---

[1]) O organizacji lekcyj przeznaczonych na zebranie materjału tygodniowego znajdzie czytelnik szczegółowe wskazówki w pracy St. Wiącka, A. Wiwczaruka i A. Karpowicza p. t. „Praca w klasie II-ej szkoły powszechnej".

czych. Aktywność naturalna doznaje osłabienia u dzieci tępiejących w nędzy, w niedostatku, u dzieci przemęczonych, niewychowanych w atmosferze troski rodzicielskiej, u dzieci bezrobotnych i t. p.

Trudno o wydajność pracy z tego rodzaju elementem. Ale trudność sprowadza się tu do szukania metod pracy i właściwej jej w danych warunkach organizacji. Prostolinijne sposoby postępowania niezdolne są w tym wypadku odnieść korzyści, o jakieby przeciętnie chodziło.

Zadania nauczyciela w warunkach obecnych komplikują się zarówno z racji przeludnienia klas, jak i z tego powodu, że w znacznej masie dzieci rozrzucone są najróżnorodniejsze uzdolnienia o nasileniu w wartości swej negatywnem u dzieci biernych i apatycznych, nie mających wiary w siebie, natomiast o żywem napięciu u dzieci czynnie i niekiedy zdobywczo do życia nastawionych. A zatem ilość dzieci i jakość ich usposobień i uzdolnień staje się trudnym problemem pracy wychowawczo-dydaktycznej w klasach przepełnionych. Zdajmy sobie sprawę jasno, że problem to wagi przedewszystkiem społecznej, a następnie pedagogicznej.

Zagadnienie wycieczek szkolnych, jako ważnego czynnika wychowawczo-dydaktycznego godne jest przemyślenia ze stanowiska ich przyczyniania się w pewnej mierze do realizowania dydaktyki poszczególnych przedmiotów. Trudniejszą się staje organizacja wycieczki o programie dydaktycznym z klasami o znacznej liczbie dzieci. Tu wskazane jest podzielenie conajmniej na trzy zespoły całej grupy klasowej, z których każdy wykonywać będzie otrzymane od nauczyciela zlecenia w celu kierowania obserwacji na przedmioty i zjawiska, o które chodzi i notowania tego, co należy zapisywać. Podziału tego nie możemy stosować w klasie pierwszej i drugiej. Wycieczki i wędrówki w związku z nauką języka polskiego nie mogą być częste. Ćwiczenia w mówieniu, pisaniu i czytaniu z natury rzeczy domagają się p o s t ę p o w a n i a s y s t e m a t y c z n e g o i że tak powiemy, c i ą g ł o ś c i n a w y k a n i a do form poprawnych tych przejawów ekspresji, częste przerywanie tej pracy i zastępowanie lekcyj wycieczkami skrupiłoby się na wynikach, które mają być opanowane przez kurs danej klasy.

Natomiast zgodnie z zasadą korelacji z uwagi na koncentryczne znaczenie nauki polszczyzny, na wycieczkach związanych z nauką historji, przyrody, geografji, zajęć praktycznych, a niekiedy innych przedmiotów, — język polski pozyskuje swoją ważną rolę, swoje przodownictwo w szukaniu poprawnych form w wypowiadaniu myśli, w dobieraniu odpowiednich wyrazów, w stosowaniu właściwych nazw dla obserwowanych przedmiotów, w poprawnem wreszcie zapisywaniu uwag przy unikaniu błędów rzeczowych i ortograficznych. Tej żywotnej funkcji języka polskiego nie można niedocenić, a tembardziej udziału należytego sposobu mówienia, pisania czy czytania nie skontrolować, gdy ma się na celu wskazania programowe. Poważną rolę, jak wiemy, odgrywa w organizowaniu wycieczek szkolnych czynnik regjonalny. Oddalamy się od szkoły i bliższej jej okolicy, by materjał lokalny,w treści poznany lub wogóle ubogi, wzbogacić i zwiększyć przez obserwację i badanie dalszej nieco okolicy. Weźmy np. pod uwagę taki postulat programu, jak poznanie nazwy miejscowości i jej wyjaśnienie historyczne. Pod względem tego właśnie wyjaśnienia nazw zachodzą nieporozumienia, nieścisłości, a niekiedy wręcz absurdy. Bywa tak wtedy, gdy ktoś zapędza się w ponętne wywody etymologiczne i wyciąga z nich w swojem

pojęciu ziarno prawdy, które jednakże z punktu widzenia nauki jest fałszem. Np. błędne jest wywodzenie nazwy Częstochowy od tego, że gdy się jedzie szosą, wieża jasnogórska przy falistości drogi to pokazuje się z oddali, to znów się chowa; a że często się chowa — stąd Częstochowa. Tymczasem, jak wiele miejscowości, tak i Częstochowa wzięła swoją nazwę od właściciela osady, w tym wypadku Czestocha (współczesny Czesław). Są np. nazwy, jak Karwia (Pomorze) i Krowodrza (pod Krakowem), biorące swój początek od krowy (Karwia — krowia; Krowodrza sc. tam, gdzie drą się krowy), Zebrzydowice to przeróbka ludowa nazwy Zygfrydowice, ciężkiej do wymówienia, Tyniec wziął swą nazwę od „tyn", co płot dawniej oznaczało. Tych parę przykładów może uzasadnić trudności w objaśnianiu nazw miejscowości zgodnie z historją języka i jego praw głosowych. Raczej nietyle nazwa w swem pochodzeniu winna stać się przedmiotem dociekań, ile historja lokalna, pamiątkowe miejsca, zabytki, wspomnienia historyczne i t. p. Tym celom służą bliższe i dalsze wycieczki, w czasie których korelujemy naukę języka ojczystego z nauką historji, jak również rysunków i zajęć praktycznych.

W zakresie pracy w klasach łączonych przy organizacji wycieczek obowiązuje nas przestudjowanie wielu założeń, a więc przedewszystkiem:

1) Związek wycieczki z wymaganiami programu dla klas w danym komplecie w ramach jednego przedmiotu, w tym wypadku języka polskiego.
2) Zamierzone zdobycze w zakresie nowych wyrazów, oznaczających nowopoznane przedmioty i zjawiska. Z tem wiążą się ustopniowane ćwiczenia słownikowe.
3) Zastosowanie opisu jako ćwiczenia, które zjawia się poraz pierwszy w klasie trzeciej jako próba sił dzieci w wypisywaniu się na temat tego na co patrzyły, co obserwowały.
4) Równocześnie dla współpracującej klasy czwartej obmyśleć winniśmy obok ćwiczeń opisowych próbę ułożenia planu sposobem zespołowym.
5) Kursy klas trzecich i czwartych wypracowywać będą zgodnie ze wskazówkami materjału ortograficznego tablice ortograficzne.

Już z praktyki wędrówek odbywanych z klasą drugą, niekiedy ze świadomem przekroczeniem środowiska, wiemy, że dzieci przywykają zbiorowo dostarczać w toku lekcji języka polskiego materjałów rzeczowych i językowych. Z tego tworzywa słownego drogą ćwiczeń w mówieniu dokonywa się doboru wyrazów i układa całość. Np. historja figury przydrożnej lub przeszłość starego drzewa gdzieś we wsi sąsiedniej służy za ośrodek do ułożenia opowiadania o zrozumiałej dla dzieci treści. Zakresem wprawy w pisaniu obejmujemy częste i łatwe określenia stosunków czasowych i przestrzennych. Ten dział ćwiczeń rozwijamy następnie w klasach łączonych, t. j. gdy w trzeciej klasie przygotowywać będziemy dzieci do późniejszej nauki historji (oczywiście z rozdziałem tego zakresu na dwuletni okres nauki w klasie trzeciej), we współpracującej w komplecie klasie czwartej szeregować będziemy wyjątkowo chronologicznie wydarzenia w danej miejscowości z uwzględnieniem dat wielkiej wojny i walk wyzwoleńczych w okresie lat 1914 — 1920.

W tej dziedzinie prac dyskusyjnych i wypracowań piśmiennych obserwacje i przypomnienia z wycieczek w tym celu organizowanych muszą stanowić ma-

terjał (na piśmie, w rysunku, w wycinkach pism lokalnych, w zdjęciach fotograficznych i t. p.), opracowany przez zespoły dzieci jako klasy danego kompletu według klucza wymagań programu dla każdej klasy. Cała trudność dydaktyczna polegać będzie na żmudnem przygotowaniu planu, któryby, opierając się na materjale nauczania danych klas, potrafił uwzględnić przy zastosowaniu wycieczek i odwołaniu się do odpowiedniej skali zainteresowań, właściwych dla każdego poziomu, również i umiejętność uświadomienia faktów przeszłości na tle przeżyć i obserwacyj dzieci. Godzenie planowych dążeń nauczyciela, by samodzielną pracą dzieci dorabiały się i wiadomości i znajomości sposobów opisywania, opowiadania i planowania prac, z tem, by odpowiednio do poziomu umiały orjentować się w użytkowaniu języka w poprawnych jego formach, jest istotnie trudem ciężkim, który musi być często przymyśliwany, ale jakżeż wielka z niego korzyść płynie dla skuteczności nauki w niełatwych warunkach pracy w klasach łączonych.

Gdy chodzi o okolicznościowe nauczanie gramatyki, bądźmy pewni, że w niejednym wypadku pomoże nam ten i ów szczegół rozmów i opisów z wycieczki klasowej, bezpośrednio np. nasuwające się jakieś zdanie lub wyraz z wycieczki. Ta bowiem dziedzina wyżywania się, powiedzmy nieraz wręcz żywiołowego, staje się źródłem nietylko przeżyć i obserwacyj, ale również obudza zainteresowania poznawcze, kierujące się ku mowie ludzkiej. Wystarczy stwierdzić żywe u dzieci przejmowanie się i interesowanie mową ludzi w podeszłym wieku lub zastanawianie się nad wyrazami w pieśni ludowej, które ze stanowiska ich sensu i znaczenia pragną poznać. Współbieżnie z gramatycznemi rozwijają się zaciekawienia, kierujące się ku ortografji, a w ślad za tem żmudne skądinąd przyswajanie sobie prawidłowości w tej mierze.

Np. na skutek pobytu u powroźnika, w polu zainteresowań dzieci uwypuklił się wyraz: p o w r ó z. Ale nietylko jako dotąd nieznana nazwa dla rzeczy, może zresztą znanej z widzenia i używania. Ten wyraz staje się bodźcem wzrokowo-graficznym dla uświadomienia sobie, że jest np. nieco podobny wyraz: p o w ó z, lub n a w ó z, a dalej p a r o w ó z lub inne podobne. Tu kojarzą się ogniwa niejako jednego łańcucha wyrazy, w których o wymienia się z ó. Tą drogą urasta kolumna wyrazów, którą dzieci uzmysławiają na tablicy ortograficznej. Dobra to podstawa dla utrwalenia wiadomości ortograficznych przez związki asocjacji wzrokowej. Wycieczka, czy zwykła choćby wędrówka zapoczątkuje tedy przyzwyczajenia skojarzeniowe, tak ważną spełniające funkcję w uświadamianiu sobie żywem, a bynajmniej nie książkowem, zasad ortografji, trudnych, przyznajmy, do utrwalenia.

Pewne elementy wiadomości gramatycznych nawarstwiają się przy stosowaniu techniki układania zdań w sprawozdaniach i opisach z wycieczek na poziomie drugiego szczebla nauczania. Zasób wiadomości z dziedziny znaczeń wyrazów, jak również ich roli składniowej, poczynając od klasy piątej winien tak się zwiększyć drogą ćwiczeń słownikowych, przez pozyskiwanie materjału słownikowego z wycieczek, zwiedzań, z bogacących się pokładów czytelnictwa, że w nauczaniu na szczeblu drugim mogą dzieci trafnie już niemi operować jako odpowiedniemi już składnikami formalnemi zdania i odpowiednikami dla przedmiotów, myśli, stosunków przestrzennych i czasowych, jakości, określeń i t. p.

Organizacja wycieczek przewidzieć winna wszelkie możliwości dydaktyczne z punktu widzenia techniki i metody nauczania tak żywotnego w swej treści rzeczowej i dynamice emocjonalnej przedmiotu, jak język ojczysty w bogactwie jego przejawów i w zasięgu jego form. Materjał apercepcyjny z jednej wycieczki może stać się bogatem źródłem dla postępu prac z nauczaniem języka związanych dla długiego szeregu lekcyj, których wartość zarówno pod względem materjalnym jak i formalnym wydatnie się wzmoże. Wycieczki i podróże świadomie i z widokiem na korzyści dydaktyczne organizowane, mają w tem swoje znaczenie, że wywierają niewątpliwie pewien urok na umysły i wyobraźnię dzieci, potęgują ich przeżycia osobiste, wprowadzając je w kontakt z coraz to nowemi obrazami rzeczywistości przyrody i tworów ludzkich. Zasilony umysł i wyobraźnia przy woli do pracy i przy pędzie do zainteresowań — to niezaprzeczone wartości w zdobywaniu tych treści, na które wskazuje program, a które pod kierunkiem nauczyciela wyzyskane zostaną dla dobra dziecka i możliwie pełnego jego rozwoju.

Teofil Szczerba

OPRACOWYWANIE CZYTANEK W KLASACH V i VI.

Przeważnie używane są obecnie w kl. V i VI szkół powszechnych książki Balickiego i Maykowskiego: „Pieśń o ziemi naszej" (zbiór czytanek dla kl. V) oraz „Okno na świat" (zbiór czytanek dla kl. VI), jako najbardziej odpowiadające nowoczesnym poglądom dydaktycznym i dostosowane do wymagań nowych programów, przytem polecone przez M. W. R. i O. P.[1]).
Grupy czytanek powiązane są w tych podręcznikach w odpowiednie cykle, stanowiące całości rzeczowe, myślowe, logiczne i literackie.
Trudno jest więc pomyśleć, ażebyśmy niezależnie od tego układu zajmowali się wyłącznie pojedyńczemi czytankami z rozmaitych cyklów i przerabiali je w oderwaniu od zasadniczego tematu, obejmującego cykl czytanek[2]). (Czytanka z konieczności wystąpi, jako element składowy cyklu, ale dojdziemy do niej innemi drogami, aniżeli to czyniliśmy, posiłkując się dawnym typem wypisów, w których czytanki nie wiązały się z sobą). O wyborze materjału czytaniowego wobec tego decydować będzie w pierwszym rzędzie nie charakter lub temat pojedyńczej czytanki, lecz charakter względnie temat cyklu. Na wybór cyklu wpłyną potrzeby wynikające z metody korelacji poszczególnych przedmiotów nauczania, potrzeby przeżyć dziecięcych, rozkład rocznego materjału nauki języka polskiego, oparty na podanych przez program tematach do ćwiczeń w mówieniu, pisaniu i czytaniu. Pozatem w klasach łączonych starać się będziemy, by w miarę możności uzgadniać względnie uzupełniać pracę oddziałów, w tym wypadku V-go i VI-go.
Oto przykład opracowania materjału czytaniowego. Ze względu na materjał

[1]) Ocenę czytanek Balickiego i Maykowskiego dla kl. V znajdzie czytelnik w „Pracy Szkolnej" Nr. 3, 1933/34 r.; sprawozdanie z czytanek Balickiego i Maykowskiego dla kl. VI — w „Pracy Szkolnej" Nr. 2, 1934/35 r.; ogólne zaś wskazania, omawiające właściwe ustosunkowanie się nauczyciela do tychże podręczników daje artykuł St. Wiącka p. t. „Jak korzystać z książek Balickiego i Maykowskiego w kl. V i VI", zamieszczony w „Pracy Szkolnej" Nr. 4, 1934/35 r.

[2]) Zagadnienie — czytanka czy lektura utworów dłuższych? — bardzo ciekawie przedstawia Karol Linke w książce p. t. „Nauczanie łączne i nauczanie języka ojczystego w szkole powszechnej" (tł. d-r J. Saloni).

przerabiany w V-ej klasie z historji o Krakowie — obieram cykl czytanek „Albośmy to jacy, tacy!” W klasie VI-ej mniej więcej równolegle wypada wtedy z historji okres po powstaniu styczniowem, mówimy o wielkich i zasłużonych Polakach: Mickiewiczu, Chopinie, Łukasiewiczu, Matejce, Wyspiańskim; uzupełnimy materjał ten cyklem czytanek: „Co daliśmy światu”. Na wybór obydwóch tych cyklów wpływa metoda korelacji, której konieczność uwzględniania podkreśla dobitnie nowy program. Prace obydwóch oddziałów można będzie w pewnych punktach połączyć: jedna z czytanek („Ołtarz Marjacki w Krakowie”) cyklu „Co daliśmy światu”, przerabianego w kl. VI-ej, daje materjał o Wicie Stwoszu, o którym mówimy z klasą V-tą, ze względu na program historji, jak również i dlatego, że znajdujemy wzmiankę o Wicie Stwoszu w czytance z cyklu „Albośmy to jacy, tacy!” p. t. „W dawnym Krakowie”; klasa VI-ta zainteresuje się czytanką, przerabianą z klasą V-tą — „W dawnym Krakowie”, z tej racji, iż mowa tam o Mickiewiczu, Matejce.

Powiązaliśmy pracę obydwóch oddziałów i zeszliśmy na drogę, która nas sprowadziła od cyklu, jako całości, do czytanki, jako elementu składowego obranego cyklu.

Przed przystąpieniem do opracowywania czytanek nadmienionych polecamy dzieciom zapoznanie się z cyklami, w ramach których zawarte są dane czytanki. Zapoznanie się z całością cyklu ma dać wrażenie jednolite — estetyczne i myślowe, ma spełnić zadanie, które nazywa się „wychowaniem literackiem”. (Czytanie całości cyklicznych należałoby, zdaniem mojem, przerzucać na pracę domową, w pewnych wypadkach — na godziny czytania cichego w klasie). Zbieramy wrażenia ogólne, jakie dała dzieciom lektura, przeprowadzamy rozmowę narazie na temat wszystkich czytanek, a umiejętnem kierowaniem rozmowy doprowadzamy do tego, aby dzieci wykazały potrzebę bliższego zapoznania się z czytankami, nad któremi chcemy się zatrzymać: klasa V-ta — „W dawnym Krakowie”, klasa VI-ta — „Ołtarz Marjacki w Krakowie”; o ile się to nie uda, sami wskazujemy powody, dla których powinniśmy opracować szczegółowiej te właśnie czytanki.

Powołujemy klasę VI-tą do współpracy z klasą V-tą. Polecamy, aby na podstawie czytanki „Ołtarz Marjacki w Krakowie” przygotowała dla klasy V-tej: a) opis ołtarza marjackiego w Krakowie; b) wiadomości o Wicie Stwoszu; c) „wystawę” o Wicie Stwoszu, na którą złożyć się mogą odpowiednie pocztówki, czytanki, artykuły z pisemek i t. p., wreszcie zachęcamy uczniów klasy VI-ej, by przygotowali się do estetycznego czytania głośnego czytanki „Ołtarz Marjacki w Krakowie”, którą należałoby odczytać klasie V-ej w całości — wszystko to, jako uzupełnienie do lekcji historji w klasie V-ej o Wicie Stwoszu oraz rozszerzenie wzmianki o Wicie Stwoszu w czytance „W dawnym Krakowie”.

Klasa V-ta opracowuje czytankę: „W dawnym Krakowie”. Uczniowie mają na godzinie cichych zajęć z języka polskiego wynotować: co należałoby powtórzyć z historji w związku z czytanką „W dawnym Krakowie”?, o czem zdobyć szersze wiadomości? Na lekcji głośnej dzieci przedstawiają wyniki swej pracy, odczytują swe punkty, odczytują odnośne urywki z czytanki, przypominają sobie odpowiednie wiadomości z historji. Okazuje się, że jeszcze nie uczyły się o Matejce, o Mickiewiczu.

Klasa VI-ta zostaje wciągnięta do rozmowy, uczniowie samorzutnie zgłaszają się z odpowiedniemi wiadomościami, jakie zdobyli na lekcjach historji, postanawiają na lekcję następną opracować dla klasy V-ej opis pomnika Mickiewicza w Warszawie, krótki życiorys jego, oraz sporządzić tablicę reprodukcyj obrazów Matejki wysiłkiem zbiorowym. Drogi pracy klas V-ej i VI-ej rozchodzą się. Wyzyskujemy materjały czytankowe w każdej z klas odrębnie dla ćwiczeń gramatycznych, językowych, słownikowych, jakie nam w tym czasie według programu wypadają i jakie nastręcza czytanka.
A na zakończenie staramy się o zsyntetyzowanie przerobionych cyklów czytanek w klasie V-ej i VI-ej oddzielnie. A więc klasa V-ta z czytanek, objętych cyklem „Albośmy to jacy, tacy!", wyodrębnia materjał, dotyczący obyczajów ludu krakowskiego (jak lud krakowski tłumaczy głosy zwierząt i ptaków? — Lajkonik — wesele krakowskie), urządza wystawę: „Kraków dawny i dzisiejszy" z zebranych samodzielnie materjałów: pocztówek, ilustracyj, wycinków z gazet, wierszy, czytanek, książek i t. p.
Klasa VI-ta dąży do rozwinięcia zagadnienia: „Zasługi Polaków wobec ludzkości" — grupy podejmują opracowania poszczególnych postaci, dostarczenia odpowiednich materjałów uzupełniających, poglądowych.
Dobrze jest, aby dzieci zdały sobie sprawę z autorów, którym zawdzięczają poszczególne czytanki z przerabianego cyklu — o każdym z nich winny się starać zebrać odpowiednie wiadomości.

Marja Egiersdorff

PRZEGLĄD WYDAWNICTW

W. Dajewski — L u d p o l s k i. Tablice ludoznawcze: I. Budownictwo ludowe. II. Współczesny strój ludowy. III. Prace ludu. Książnica Atlas. Lwów. Warszawa. 1935 r.

Pod powyższym tytułem ukazały się trzy tablice wielobarwne — w formacie 90×100 cm projektowane przez Władysława Dajewskiego, wykonane przez artystę malarza, d-ra Tadeusza Seweryna, kustosza Muzeum Etnograficznego w Krakowie. Dalsze trzy tablice („Obrzędy ludowe", „Tańce ludowe" i „Sztuka ludowa") w przygotowaniu. Wszelkie refleksje na temat wspomnianego wydawnictwa miałyby głębsze uzasadnienie, gdybyśmy już byli w posiadaniu całości zamierzonej pracy, nie zaś jej części tylko, obejmującej kulturę materjalną ludu polskiego. Nazwisko d-ra Seweryna jednak jest pozycją tak znaną w świecie naukowym, że ukazanie się choćby niekompletnej pracy, opatrzonej jego nazwiskiem, zasługuje na baczną uwagę.
Tłem tablic jest zgeneralizowana mapa Rzeczypospolitej Polskiej. Starano się w ten sposób związać materjał ludoznawczy z właściwym mu obszarem geograficznym. Dzięki temu tablice stać się mogą wybitną pomocą naukową w szkołach powszechnych i średnich na lekcjach geografji, Polski współczesnej, a w pewnej mierze także historji i języka polskiego. Mniej ugruntowaną wydaje mi się zapowiedź — umieszczona w prospekcie wydawców, — iż tablice te mają znaczenie dla specjalisty — badacza folkloru; oceniane z tego punktu widzenia są one zbyt już daleko posuniętem uogólnieniem.
A teraz parę drobnych uwag, które się nasuwają przy szczegółowem analizowaniu tablic: tablice I-sza i III-cia dają stosunkowo duży materjał. Na tablicy I-szej widzimy 34 rysunki typowych dla poszczególnych połaci kraju budowli; na tablicy III-ciej rysunków mamy jeszcze więcej, bo aż 40. Tablica II-ga jest stosunkowo uboga: widzimy tu zaledwie

28 postaci ludzkich, reprezentujących 15 rejonów etnograficznych. Nasuwa się uwaga, że i tu także dałoby się umieścić więcej rysunków bez szkody dla przejrzystości wykonania. Szanowni Autorzy wychodzili prawdopodobnie z założenia, że materjał podany powinien dotyczyć wyłącznie Polski współczesnej? Zapewne, — traktując sprawę z punktu widzenia teoretycznego, jest to słuszne, lecz z tego wynikło, że woj. pomorskie i znaczna część białostockiego świecą białą plamą, jakgdyby na tym obszarze nie istniało nic typowego dla ludoznawcy... Obstając przy powyższej wytycznej, należałoby usunąć i z tablicy I-szej szereg rysunków starego budownictwa wiejskiego, gdyż „dziś tak nie budują". Należało liczyć się z tem, że tylko w największych ośrodkach nauczyciel ma możność przerzucenia części materjału lekcyjnego ze szkoły na teren Muzeum Etnograficznego; szkoły położone zdala od większych miast, a więc skazane na własny tylko materjał ilustracyjny, będą pozbawione szeregu najciekawszych, bo już ginących strojów ludowych. A właśnie zapoznanie szkoły, stojącej blisko wsi, z ginącą sztuką ludową miałoby głębsze znaczenie. Biorąc rzecz konkretnie, chciałbym na tablicy II-giej widzieć rybaka lubelskiego w jego charakterystycznym stroju, sukmanę wilanowską i może jeszcze kierezję miechowską. Dobreby też było położenie większego nacisku na tak barwny strój sieradzki. Typ poleszuka można było przedstawić na tablicy II-giej bez sieci, zważywszy na to, że rybołówstwo jest już dostatecznie zilustrowane na tablicy III-ciej. Na tejże tablicy III-ciej postać kosiarza została umieszczona na południowy zachód od Lwowa. To umiejscowienie rolnictwa może łatwo doprowadzić do pewnej fikcji: jest to wszak obszar zagłębia naftowego, a więc terenu nie mającego wybitnie rolniczego charakteru, ani nie wysuwającego się na czołowe miejsce pod względem żyzności gleby. Rysunek ten byłby bardziej na miejscu, gdyby się go posunęło nieco na wschód — bliżej Wołynia i Podola.

Dwie oddzielne ilustracje okolic Warszawy dla scharakteryzowania podmiejskiego ogrodownictwa, warzywnictwa i kwiaciarstwa są — mojem zdaniem — zbędnem obciążeniem tablicy: wystarczyłby na to jeden rysunek.

Nie wydaje mi się też szczęśliwym pomysłem odtworzenie chaty zakopiańskiej w śniegu; jest to przecie jedyna na tablicy chata etnograficznie polskiego terenu, gdzie jako materjał do krycia dachu używa się gontów. Pod śniegiem tego oczywiście nie widać, zaś chat krytych słomą widzimy sporo.

Pomimo tych drobnych usterek pojawienie się tablic „Lud Polski" witamy ze szczerą radością, oczekując jednocześnie z upragnieniem ukazania się drugiej serji. S. P.

Dr. Józef Rafacz, profesor Uniwersytetu Warszawskiego. Dzieje i ustrój Podhala Nowotarskiego za czasów dawnej Rzeczypospolitej Polskiej. Wydawnictwo Kasy Im. Mianowskiego — Instytutu Popierania Nauki. Warszawa — Pałac Staszica. 1935 r.

Praca profesora Józefa Rafacza przedstawia nam dzieje tego ciekwego regjonu w opracowaniu niezwykle drobiazgowem, opartem na wszechstronnie zebranej literaturze i całej masie dokumentów zbadanych przez Szanownego Autora. Dla dokładniejszego zorjentowania czytelnika w treści pracy przytoczę spis głównych rozdziałów.

A. Nazwa i granice. B. Posiadacze Nowotarszczyzny. C. Włościanie. D. Miasto Nowy Targ. E. Sołectwa. F. Wójtostwa. G. Wybraniectwa. H. Górnictwo w Tatrach. I. Podhale Nowotarskie w stosunkach z sąsiadami. J. Rola Podhala Nowotarskiego w dziejach i ustroju Polski. W czasach dzisiejszych, kiedy zagadnienia regjonalne stały się nawet postulatami programów szkół powszechnych, najzupełniej zresztą słusznie, przestudjowanie pracy profesora Rafacza ukaże czytelnikowi, jak trudnemi i żmudnemi są prace

nad badaniem regjonów, a jednocześnie przekona go, ile wartości wnoszą poszczególne regjony w życie kulturalne Państwa.
Dla nauczyciela pracującego w środowisku wiejskiem szczególnie interesującym będzie rozdział poświęcony życiu wsi, niektóre bowiem z cech tego życia przetrwały do dnia dzisiejszego i spotykane są nietylko na Podhalu. Przestudjowanie pracy profesora Rafacza pozwala nam lepiej zrozumieć psychikę dzisiejszego ludu podhalańskiego, tak odrębną od psychiki ludności innych regjonów. Bo też i odmiennemi były warunki życia Podhalan w przeszłości. St. W.

Stanisław Lisowski — W s p ó ł p r a c a s z k o ł y z d o m e m. Z doświadczeń przeprowadzonych na terenie szkoły ćwiczeń przy Seminarjum Nauczycielskiem w Wilnie. Wstęp napisała Marja Grzegorzewska. Nakładem Naszej Księgarni, 1935 r.

Ktoby szukał w pracy St. Lisowskiego omówienia całokształtu zagadnienia współpracy szkoły z domem, zawiódłby się. Autor omawianej przez nas książeczki sam zresztą nie rości sobie pretensyj do tego, co wyraźnie zaznacza, a co również podkreśla i p. Marja Grzegorzewska w przedmowie. Nie można jednak z tego powodu mieć do autora pretensyj, z innych bowiem wychodził założeń. Nie o teoretyzowanie mu chodziło, nie o rozważania ogólne. Autor chciał nam pokazać konkretny przykład tej współpracy na odcinku obcowania z rodzicami swojej klasy I-ej od pierwszego dnia pobytu dziecka w szkole. Jest to dokładna rejestracja wszystkich poczynań autora w tej dziedzinie, poczynań oczywiście z góry przemyślanych i uzasadnionych przesłankami teoretycznemi. Jak najmniej ogólników, a najwięcej przykładów konkretnych, mówiących o organizacji tej współpracy — oto jakby można było ująć najkrócej charakterystykę pracy Stanisława Lisowskiego. Książeczka ta (44 str.), aczkolwiek porusza zagadnienie współpracy szkoły z domem na terenie miasta (Wilno), zasługuje na przeczytanie i na terenie wsi, sugeruje bowiem czytelnikowi myśli spróbowania czegoś podobnego i na swoim terenie. Należy przy okazji podkreślić, że zagadnienie współpracy szkoły z domem, ujęte właśnie od strony takich konkretnych przykładów, dotychczas nie znalazło rozwiązania w literaturze pedagogicznej. W praktyce życiowej mamy niekiedy ciekawe wyniki, trzeba się z nimi, za przykładem kol. St. Lisowskiego, podzielić z szerszem gronem czytelników.

St. W.

K O M U N I K A T Y

DLA PRZYSZŁOŚCI [1]).

Świeżo odbyty Zjazd Stowarzyszenia uczestników walki o szkołę polską powziął uchwały, których znaczenie może się okazać wręcz historyczne.
Dotyczyły one dziecka polskiego. Ściślej — stosunku społeczeństwa polskiego do dziecka. Wielkie to zagadnienie — choć dotąd nieoceniane jak należy.
Dzisiaj jest tak w Polsce, że obchodzi każdego tylko własne dziecko. Swoje dzieci naogół kochamy i dbamy o nie. Stopień zresztą tej dbałości zależy od poziomu kultury i stanu materjalnego rodziny. Ale dzieci nie nasze? — Dzieci nie nasze, dzieci, które są nam zupełnie obce, które codziennie mijamy na ulicy, które spotykamy w tramwajach i wagonach, które widzimy bawiące się na placach — są ogółowi polskiemu zupełnie obojętne. Nie wnikamy w potrzeby dziecięce, nie organizujemy dla dzieci niezbędnych dla ich rozwoju warunków.

---

[1]) Artykuł ten otrzymaliśmy od Stowarzyszenia Uczestników Walki o Szkołę Polską.

Mniejsza o to narazie, jak wytworzył się w Polsce taki stosunek niepożądany, ale jest on, niestety, faktem bijącym w oczy.

Dziecko dotąd w Polsce należy prawie wyłącznie do rodziny. Poczucie, że dziecko stanowi wielką wartość społeczną, istnieje u przeciętnego obywatela w bardzo małym stopniu. To ciasne stanowisko prowadzi do ciasnoty uczuć: skupiamy całą miłość i życzliwość na własnych tylko dzieciach, inne darzymy idealną obojętnością. Czyż ten nijaki stosunek starszego społeczeństwa do młodego pokolenia może sprzyjać rozwojowi uczuć społecznych u dzieci i młodzieży? Obojętność szerokiego ogółu dziecko przecież odczuwa i utrwala w swej podświadomości. Wynik zaś społeczny jest ostatecznie taki, że spójnia między pokoleniem rosnącem a dojrzałem jest niedostateczna.

Jakże inaczej rzeczy się przedstawiają w krajach głośnych z szerokiej, powszechnej miłości ku dziecku i z opieki nad dzieckiem — w Japonji, tym raju dziecięcym, w Wiedniu, szczycącym się z rozwoju dziecięcych instytucyj opiekuńczych, pod pewnym względem w Szwajcarji.

Polski stosunek do ogółu dziecięcego trzeba radykalnie zmienić — oto wielkie zadanie, które podjąć należy.

Musimy rozpocząć wytrwałą pracę nad radykalnem przekształceniem własnych skłonności i nałogów pod tym względem. Musimy wytworzyć silniejszą więź między dojrzałem pokoleniem a pokoleniem rosnącem. Ku społecznemu ruszeniu tej wielkiej pracy zmierzają właśnie uchwały zjazdu. Idea ta widocznie znajduje żywy oddźwięk wśród świadomych kół społeczeństwa, skoro Zjazd, zwołany pod temi hasłami, zgromadził w Warszawie około 700 uczestników z całej Polski.

Drogi, wiodące do wielkiego celu, o jakim tu mowa, są różnorodne.

Przedewszystkiem należy szerzyć tę myśl naczelną, że nowa Polska potrzebuje zmiany stosunku do dziecka i młodzieży na bliższy, serdeczniejszy, przeniknięty żywem zainteresowaniem i troską o dziecko. To będzie podstawowa zmiana w nastroju i uczuciach. Następnie, przechodząc do konkretnych zadań, należy uświadamiać jak najszersze koła społeczne, że jest rzeczą konieczną roztaczanie powszechnej i publicznej opieki nad dzieckiem; należy wskazywać na niezdrowe w wielu okolicznościach warunki fizycznego i duchowego rozwoju dziecka oraz na sposoby ich poprawy. Dalej, staje przed społeczeństwem polskiem potrzeba rozwoju zakładów opiekuńczych dziecięcych, rozszerzania obrony prawnej dzieci i młodzieży, organizacja poradnictwa zawodowego, organizacja wczasów dziecięcych, rozrywek, sportów, wycieczek, czytelni i t. d.

Niechaj dzieci i młodzież polska poczują, że są otoczeni powszechną miłością i zainteresowaniem całego społeczeństwa, niech to się odbije na ich dziecięctwie, aby się stało radośniejsze, prawdziwsze, pełniejsze. Ogrom zysku społecznego, jaki stąd wypłynie, będzie olbrzymi i wielostronny.

Zbudowaliśmy potężne ramy niepodległości — zakładajmy teraz pracowicie jego więzi i spoidła wewnętrzne.

REDAKTORZY: MIECZYSŁAW KOTARBIŃSKI
STANISŁAW WIĄCEK

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI